

発達障害を伴う不登校生徒の支援における事例研究

～メンタルフレンドの立場から～

A Case Study Regarding Support of School Refusal Student with Developmental Disability :
Through a mental friend's views

小泉 結加

KOIZUMI Uika

(和歌山県立はまゆう支援学校)

武田 鉄郎

TAKEDA Tetsuro

(和歌山大学)

発達障害を伴う不登校の女子生徒に対して、メンタルフレンドの立場から、知的機能の特性やアッヘンバックの心理社会的な適応／不適応状態の評価を参考にし、約3年間、学習支援と心理的支援を行ってきた。その中で印象的な出来事を、エピソード記述を用いて考察することで、不登校状態にある生徒の支援の過程や、不登校状態にある生徒の支援のあり方に注目した。その結果、親や教師という立場では、子どもの気持ちと微妙な乖離が生じてしまい、その乖離が原因で、子どもは「しんどさ」を感じているということが明らかになった。だからこそ、子どもとの利害関係が一切ない、メンタルフレンドという立場で支援を行っていくことは、ただひたすらに子どもの気持ちを受け止め、寄り添うことが出来るという点で、重要であると考えられる。

キーワード：不登校・軽度知的障害・エピソード記述・メンタルフレンド・ASEBA・学習障害

1. はじめに

文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」においては、「不登校児童生徒」を、何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたものとして定義されている。本論文では、上記の調査で定める定義を以下、不登校とする。文部科学省の平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査によると、国・公・私立の小・中学校で「不登校」を理由に30日以上欠席した児童生徒数は、小学生24,175人、中学生95,442人の合計119,617人であり、前年度より1.8%増加している。約12万人の不登校の児童生徒が義務教育段階でみられることは、深刻な状況であり、早急な対応が求められる。

不登校の児童生徒の中には発達障害を伴っているとされるケースが多いと考えられている。近年、発達障害についての理解が広まりつつある。発達障害者支援法(2004)によると、「発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」をいう。広汎性発達障害とはコミュニケーションの障害、社会性の障害、想像力の

障害の3つの障害を幼小児期から継続的に持ち続けている障害のことである。また、注意欠陥多動性障害とは、注意力に障害があるため困難が生じたり、多動や衝動的な行動をコントロールできなかったりする障害のことである。そして、学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。こうした発達障害の子どもたちに関する理解が広まってきたとはいえ、未だ周囲の人に気づいてもらえなかったり、誤解されやすかったりするというのが現状で、適切な支援がなされていないことが多く、非常に生きづらさを感じている。また、発達障害の子どもたちは学習に困難を抱えている子どもが多い。こういった学習面の困難さや周囲からの誤解などから、発達障害の子どもには不登校状態になる子どもが多いと考えられる。

星野(1993)は、学習障害の子ども14%が不登校であると報告している。また、齊藤(2002)は、注意欠陥多動性障害の子ども13%が不登校、清田・齊藤(2006)は広汎性発達障害の子ども3分の1が不登校、塩川(2007)はアスペルガー障害の子ども3分の1が不登校であると報告している。これらの報告から、発達障害と不登校の問題は密接に関連しており、発達障害の子どもは不登校状態になりやすいことが考えられる。

しかし、不登校状態で学校を長期に休んでいる生徒

がどのように不登校状態を受け入れ、自分らしい生活を獲得していくかについて、その過程やその支援のあり方を明らかにした事例研究は少ない。

そこで、本研究では軽度の知的障害を伴い、学習に困難をもつ不登校の生徒を対象に、メンタルフレンドの立場から、知的機能の特性やアッヘンバックの心理社会的な適応／不適応状態の評価を参考にし、不登校状態にある生徒の支援の過程を明らかにすると共に、不登校状態にある生徒の支援のあり方について事例研究を通して検討、考察することを目的とする。

なお、本論文でメンタルフレンドとは、不登校で家庭に引きこもりがちなお子どもに対して、家庭訪問等で交流を行ない、子どものお兄さん・お姉さんにあたる年齢である支援者との触れ合いの中で、子どもの自主性や社会性を育むことを目的とするボランティアのことをいう。

2. 方法

(1)対象児

学習障害と適応障害、不安障害との診断を受けている(高校1年生の時に軽度の知的障害と診断される)和歌山県立B特別支援学校高等部1年生の女子A子である。A子はC中学校の1年生の時の体育祭を期に学校に行けなくなった。2年生で特別支援学級に学籍を置くが、その後も学校に行けない状態が続き、1年間で学校に行ったのは5日程度であった。3年生に進級する際に、B特別支援学校に転校し、片道1時間半という長い通学時間をかけながらも、月に3、4回程度通えるようになっていった。そして高校へ進学する際に、自らB特別支援学校の高等部を受験することを選択

し、高等部へ進学してからは、単位取得のために週に1～2回通っている。

(2)手続き

2011年11月～2014年12月の間、筆者は週に1、2回、1回につき2時間程度、メンタルフレンドとして、A子に対し学習支援と心理的支援を行なった。また、協力者として大学教員であるもう一人の筆者は、メンタルフレンドと保護者への助言を行ってきた。その際書き留めている記録とA子の知能特性の診断結果をもとに、どのような支援を行なってきたか、どのような支援が必要だと感じたかを指導・支援の記録をもとにまとめ、考察していく。その際に、エピソード記述を参考に記述していく(鯨岡, 2005; 2007)。

また、適応／不適応状態に関するアセスメントは、T. M. AchenbachらのASEBAによる評価システムを活用した(児童思春期精神保健研究会, 2003)。子ども自身が記入するもの(YSR: Youth Self Report)、親が記入するもの(CBCL: Child Behavior Checklist)、教師が記入するもの(TRF: Teacher's Rating Form)などがある。

3. 指導・支援の過程

A子に対するメンタルフレンド(以下、支援者)、A子のCBCLの結果、家族の様子、学校の様子を時系列ごとに表1に示した。

【支援者ががかわり始めた中学1年生】

A子は中学1年生より勉強についていけない、友人関係が上手くいかない等の複合的な理由から不登校と

表1 支援者との関わり、諸検査の結果、家族、学校での様子

| | 支援者との関わり | 諸検査の記録 | 家族 | 学校 |
|------------|---|---|--|----------------------------|
| 小学生 | | 3年生 8月15日 <u>WISC-III</u> 全検査IQ: 78、言語性IQ: 76、動作性IQ: 85 4年生 7月28日 <u>WISC-III</u> 全検査IQ: 83、言語性IQ: 82、動作性IQ: 87 5年生 7月29日 <u>WISC-III</u> 全検査IQ: 83、言語性IQ: 79、動作性IQ: 92 | | |
| 中学校 1年生 | ・11月 A子と関わり始める ・学習支援(算数、国語、英語) ・心理的な支援(話を聞く、散歩、折り紙、ゲーム等) | | ・不安と焦燥感(A子の気持ちが分からない、学校へ通えない理由が分からない等) | ほとんど無関心に近い状態 |
| 中学校 2年生 | ・学習支援(算数、国語、英語) ・心理的な支援(話を聞く、散歩、遠出、電話等) | ・6月 <u>CBCL</u> 〈臨床域〉ひきこもり、身体的訴え、不安／抑うつ、注意の問題 〈境界域〉思考の問題〈正常域〉非行的行動、攻撃的行動 ・10月25日 「 <u>適応障害</u> 」と診断される。 ・10月28日 <u>WISC-III</u> 全検査IQ: 74、言語性IQ: 74、動作性IQ: 80 | ・不安と焦燥感(A子の気持ちが分からない、C中学以外の通えるところの模索等) ・C中学校への失望 | ほとんど無関心に近い状態 |
| 中学校 3年生 | ・学習支援(算数、国語) ・心理的な支援(話を聞く、散歩、一緒に学校へ行く、メールのやり取り等) ・担任の先生とやり取り(作戦会議、メール等) | ・9月17日 <u>WISC-IV</u> 全検査IQ: 82、言語理解: 82、知覚推理: 100、ワーキングメモリー: 82、処理速度: 76 ・10月 <u>CBCL</u> 〈臨床域〉ひきこもり、身体的訴え〈境界域〉不安／抑うつ、社会性の問題、思考の問題、注意の問題〈正常域〉非行的行動、攻撃的行動 ・3月 <u>CBCL</u> 〈臨床域〉思考の問題〈境界域〉ひきこもり、身体的訴え、不安／抑うつ、社会性の問題、注意の問題〈正常域〉非行的行動、攻撃的行動 | ・不安と焦燥感(学校を変えてもすぐに行けるようにならない、その理由が分からない等) ・B特別支援学校への期待と疑問 | ・担任からA子へメール、電話 ・数回の家庭訪問 |
| 高校 1年生 | ・学習支援(算数、国語) ・心理的な支援(話を聞く、散歩、一緒に学校へ行く、メールのやり取り等) ・担任の先生とやり取り(メールでの情報交換) | ・4月14日 「 <u>軽度の知的障害</u> 」だと診断される。 | ・不安と焦燥感(卒業や将来への不安等) ・B特別支援学校への疑問と失望 | ・担任からA子へメール、電話 ・数回の家庭訪問 |

なり、自宅に引きこもっていた。学習に困難を示していたA子は、小学3年生で受けたWISC-IIIで知的障害の境界域であるとの診断を受けた。また、学習障害であるとの診断も受けている。支援者がA子と出会ったのは、A子が中学1年生の11月のことである。当初のA子は不登校となり始めたばかりで非常に暗く、気持ちも沈んでいたという印象である。そのような中、A子と支援者は関係を築きはじめ、徐々にA子は支援者に自分の話をしてくれるようになった。

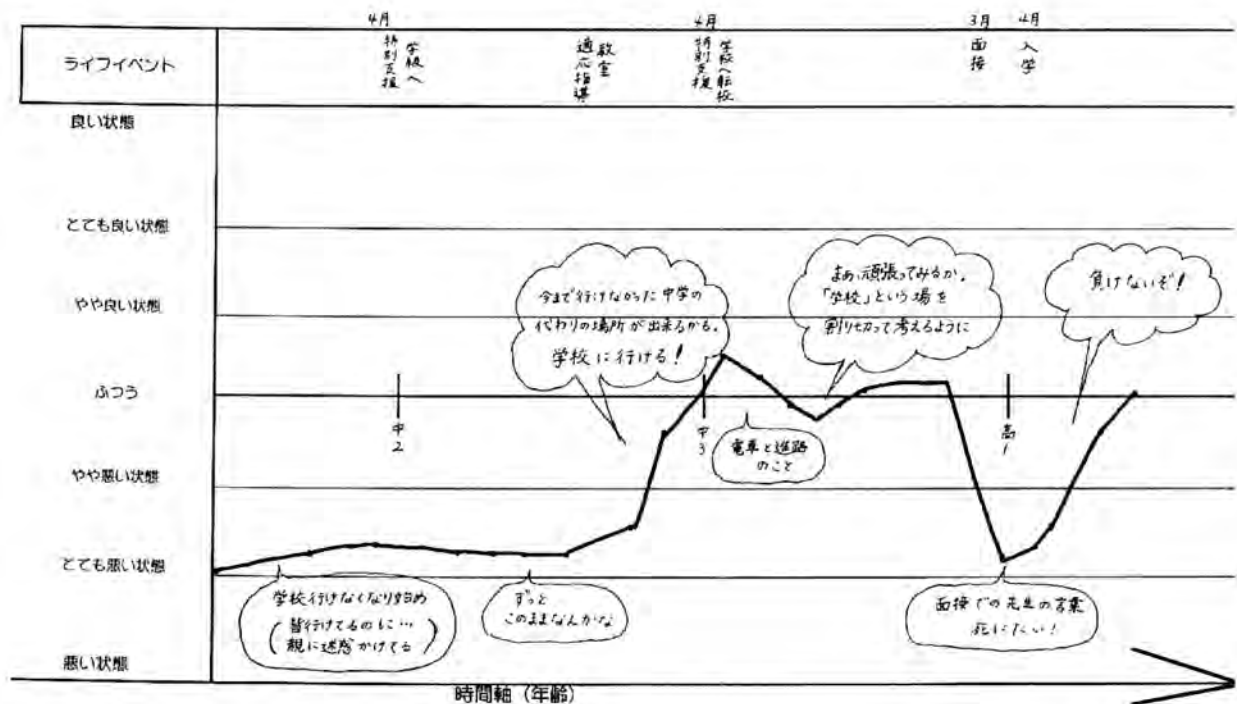
【特別支援学級に学籍を移した中学2年生】

「特別支援学級ならA子の実態に応じた教育をしてくれるのではないか。」という両親の思いから、A子は中学2年生から特別支援学級に籍を置くことになった。しかし、そのような両親の思いとは裏腹に、和歌山市立C中学校の特別支援学級は、非常に殺伐とした雰囲気、不登校のA子に対し配布物を家に届けるといった関わりだけしかしてくれなかった。そのような状況に、A子の学校に対する嫌悪感はどうも増していき、このままではいけないと感じた両親が学校と話し合ったが特に状況が変わることなく、時間ばかりが過ぎていった。その年の10月にA子は「適応障害」であるとの診断を受け、ますます不安と焦りを感じた両親は適応指導教室へA子を通わせることに決める。しかし、A子は適応指導教室に行こうという気持ちがなかったために、A子は数回で適応指導教室に通うことをやめてしまう。それでも諦めなかったA子の両親は、C中学からの転校も視野に入れ、様々な学校を調べ、A子にその情報を提供した。それらの情報の中から、A子は自分の判断で和歌山県立B特別支援学校に転校することを選択し、新しい生活に胸を膨らませ、支援

者に対しても転校してからの話や将来の話を嬉しそうに話す一面を見せてくれた。

【特別支援学校に転校した中学3年生】

中学3年生の4月よりB特別支援学校へ通い始めたA子は、自分の気持ちばかりが先行し、自分の体がついていけないという壁にぶち当たり、またしても学校に通えなくなってしまった。また、他にも人が多く利用している電車とバスを利用し、片道1時間半もかけて通学するということに対するストレスが大きかったことや、転校してすぐに、進路について考えなければならなかったという現実直面したこと、学校に通いたけれど通えない理由だと支援者に話していた。そのような状況下でA子の学級担任と支援者は連絡を取り始め、学校での様子や家での様子の情報を交換するようになる。支援者と電車と一緒に乗り通学したことや、両親が車で学校まで送迎してくれること、担任から毎日A子に温かな連絡が送られることなどが上手く作用して、A子は再び7月頃から、月に3、4回程度ではあるが、学校に通えるようになった。しかし、12月に入り、進路選択について悩んだ末、B特別支援学校の高等部を受験することを自ら選択したA子に対し、学校側は、「このままの状態でも高等部に進学しても、状況は変わらないのではないか。」「高校からは単位制になるので、今よりもっと学校に来なければ卒業できない。」「A子には、家から近い地域の高等学校の方が合っているのではないか。」という意見をA子の両親に投げかけた。その対応に憤りと失望を感じた両親は、それでもA子の意志を尊重しようとB特別支援学校高等部への受験を応援しようとした。しかし、受験の面接の際に、学校側は同じことをA子本人に直接伝えた。



これからの高校生活に期待していたA子は、この言葉にショックを受け、もう自分の居場所はどこにもないのではないかと支援者に伝えるほどまでに意気消沈していた。

【B支援学校高等部に進学】

高等部に入り、A子は、「卒業」や「単位」という、A子にとっては非常にストレスとなる言葉を、担任や両親から投げかけられることが多くなった。そのような中でも、週に1回は歯を食いしばりながら通学していたA子であったが、4月当初からノートに涙を流したり、怒ったりしている女の子の絵ばかりを描くようになるほど、A子の心は追い詰められていた。そこで支援者は、以前から学校を休むことへの罪悪感で、余計にしんどくなっていたA子に対し、学校を休むことを肯定的に捉えてみようという提案をした。これは、学校を休むことは決して悪いことではなく、A子が次に学校に行くための、パワーを溜める必要な時間だという捉え方のことで、A子と支援者と二人で、学校を休む日のことを「パワーアップタイム」と名付けた。それ以来、A子は、学校を休む日には身体を休めることに集中できるようになり、学校に行く日に力が溜まった状態で通学することが出来るようになっていった。2学期に入り、B特別支援学校はA子の欠席日数を補うために、週に2回程度、放課後に補習を始めた。教師と1対1で受けられる補習は、他の生徒との学習進度の差を感じることもなく楽に受けられるため、A子は補習には意欲的である。高等部入学当初に比べると、確実に表情が明るくなり、何事にも意欲的になっているA子ではあるが、学校の先生にはさらなる頑張りを求められ、支援者には、「今でも精一杯頑張っているのに、自分はどこまで頑張ればいいのか。もうこれ以上頑張ることは出来ない。」と話しており、頑張ることに限界を感じ始めているようだ。

4. エピソード記述

(1)エピソード記述について

エピソード記述とは、質的研究法の一つであり、関与観察等を通して捉えられた事象を言語化し、対象者の実像を描き出す方法である(鯨岡, 2005; 2007)。記述の仕方に決まった形式はないが、①とらえたい事象の客観的な流れを描きだし、読み手がおおよそその共通理解が得られる第一段階、②それを描き出したいと思いついた書き手の背景(暗黙の理論)とエピソードとの関連を多方面にわたって吟味し、その意味の全幅を押さえる第二段階の二つで構成される。今回、筆者らは第一段階を〈背景〉と〈エピソード〉として、また、第二段階を〈考察〉として、以上の3点で記述する。

A子が、和歌山市立C中学校の1年生であった11月から、和歌山県立B特別支援学校の高等部1年生の12月までの約3年間、メンタルフレンドとして関わった支援者の記録を中心に分析を行う。エピソードは、A

子の気持ちのグラフを参考にし、A子が高校に進学する際の出来事を中心に、3つのエピソードを記述する。

(2)「エピソード記述」による省察

エピソード1:「先生と一緒に頑張れる」

〈背景〉

自分の意思で中学3年から和歌山県立B特別支援学校へ転校し、新学期を迎えたA子は、今まで学校に行くことができていなかった分の遅れを取り戻したいという想いで、無理をして通学を続けた結果、4月下旬には、気持ちに身体が追いつかなくなり、再び学校へ通えない日々が続くようになった。人混みの多いバスや電車を利用して1時間半もの時間を掛けて通学しないといけないことや、5月には中学卒業時の進路について考えないといけなくなったこと等がA子にさらなる追い打ちをかけ、A子は自分の部屋にこもりがちになってしまった。またA子の両親は、転校すればまたすぐに学校に通えるようになって考えていたため、この現状を上手く受け入れられず、A子にこれからどう接したらいいのかを支援者に相談するほどにまで、悩んでいた様子であった。

そのような中で、学校との関わりは、担任による家庭訪問や、担任の内の一人と他愛もない楽しいメールを毎日やり取りすること等で絶えず続いていた。担任の若い女性の先生がA子のキーパーソンとなり、A子との関係を深めていくことで、A子の学校に対する抵抗感は徐々に薄れていった。また、A子は学校を「将来就職するための通過点」と割り切って考えることで、自分を奮い立たせ、学校への気持ちを高めていた。しかし、バスや電車で通学することはまだまだ難しく、両親の仕事が休みの日に車で学校まで送迎してもらうことで月に1、2回何とか通学している状態であった。

〈エピソード〉

6月のある日、いつも通り支援者とA子が他愛もない会話をしている時のことである。最近の調子はどうかと尋ねた支援者に対して、A子は「もう限界かも。家にも学校にも居場所がないって感じる。落ち着けるのは一人で部屋にいるときだけかな。」と答えた。居場所がないと感じるのはどうしてか、支援者が続けて尋ねると、「学校はまだ転校したばかりやし、まだそんなに行けてないから。家は…、家におったら、お父さんとお母さんの学校に行ってほしいっていうのをどうしても感じてしまうし、でも行けやんし。お父さんが『学校まで送るで。』って言うってくれるんも、遠いから迷惑やし、どうにか学校に行ってほしいっていうのが見えてプレッシャーに感じてしまうし、断るのが悪くて泣きそうになる。」A子はゆっくりと支援者に話してくれた。そのようなA子に支援者は学校に行くことで一番何がしんどいのかを確認すると、「電車が一番しんどい。同じ年くらいの子がいっぱい乗ってるし。皆が自分のことを見ている気がする。ヘッドフォン付けて大音量で音楽聴いていても、皆が自分の話してるよう

に感じる。」と話した。そう話すA子に対して、支援者は「一人で行くのが難しい、お父さんやお母さんにも頼れない。それだったら、私と一緒に行くのはどうかな。」と提案した。少し不安げな顔をしたA子に対して、支援者はさらに、「急にしんどくなって休みたくなったら、朝に連絡くれればいいよ。」と付け加えた。すると、A子の表情はぱっと明るくなり、「一緒に行く。先生と一緒になら頑張れる。どうか宜しくお願いします。」と支援者の手を強く握りながら言った。

〈考察〉

A子の話から、両親のA子の将来に対する不安や焦りを、一緒に過ごす中でA子が敏感に感じ取り、その結果として、家にも落ち着けなくなってしまっているのではないかと感じた。子どもにとって最大の味方である、両親の期待に添えられていないという想いが、A子自身をさらに苦しめ、ついには家にも居場所がないと感じてしまうほどにまで膨れ上がったのだと考えられる。両親が良かれと思って発言した何気ない言葉でさえも、学校のことへ繋げて考えてしまっていたことから、A子が家にいても、罪悪感で居ても立ってもいられなかったであろうことが伺える。それほど、「親」の存在は子どもにとってかけがえのないものであり、絶対に見放されたくないと思う存在であるのだと、この時強く感じた。

また、この頃のA子は転校したばかりで、学校に信頼できる先生や気の許せる友達もいなかったのも、両親にも悩みを相談できない状態で、非常に不安定であり、外出すると過剰に周りの人の目や話などに反応していた。これも、同世代の子どもたちは毎日学校に通っているのに、自分は通えずに家で引きこもっていることへの罪悪感で、周りの人にもきつとそういう様に自分のことを見えているのだと感じていたからだろう。そして、このような状態であったからこそ、両親でも学校の先生でもない、支援者からの一言は、支援者の想像以上にA子から受け入れられたのだと考える。ただ傍にいて、一緒に頑張ってくれる人の存在をこの時のA子は一番に必要としており、それを支援者に見出すことが出来たからこそ、その後の「先生と一緒になら頑張れる。」という発言に繋がったのだと考察される。また、少し不安げな表情を浮かべたA子に対して、支援者が一言付け加えたのは、支援者の期待に応じて絶対学校に行かなければいけない、とA子が感じたことを察したからであった。支援者の一言をプレッシャーに感じぬよう、しんどくなった時の逃げ道を用意しておき、A子の気持ちを楽にしてあげたいという、支援者の考えから出たものである。

エピソード2：「本当に私を助けてくれるのはどこの」 〈背景〉

中学3年生で和歌山県立B特別支援学校へ転校したA子は、転校してすぐに「進路選択」という、これからの人生において非常に重要であろう、大きな課題に

直面する。公立高校、私立高校、通信制高校と多くの選択肢があった中で、A子は実際に学校見学をしたり、情報を集めたりして、自分の進路選択を積極的に行なった。その結果、そのまま和歌山県立B特別支援学校の高等部を受験することを自分で決定する。B特別支援学校を選んだ一番の理由は、学校らしくない見た目と、すでに校内の数人と絆が出来ているから、もう一度最初から関係を築く必要がないことだと話していた。11月に進路を自己選択して以降は、B特別支援学校へ通うことの一番の課題である、「電車」の問題を解決しようと、A子は自分なりに精一杯考えて取り組む姿が見られた。

〈エピソード〉

受験日の2日後にA子に会った支援者に対して、A子は受験当日の出来事をゆっくり、淡々と話し始めた。「テストはあんまり自信ないけど、書けなくてもいいやって思って頑張った。けど、面接でね…。校長先生に、高校生になったら単位制になるから今のままじゃ無理だよって言われた。それで、頑張りますって答えたけど、週に3、4回こないと単位落とすよって言われた。他にも、B学校の良い所はどこって聞かれて、先生がほんわかしてるところって答えたら、あなたが学校に来れないときは先生たちもほんわかしてられないんだって言われた。あと、中学部の主事の先生には、電車に乗れない理由が分かるか聞かれて、分かりませんって答えたら、自分のことなのにどうして分からないの、家から遠くてしんどい学校を選んだのはあなたなのよって言われた。上から目線ですごく冷たく言われた。面接が終わってから作文あったけど、受けずにトイレで泣いた。泣きながら笑ってた。もう心を閉ざしてしまおうかなって思った。殴りたかった。」A子は時折涙を流しながら、A子の話にただ相槌を打ち、A子の気持ちを想像することしかできなかった支援者に、最後まで話してくれた。

A子は続けて、「先生、私はただ居場所が欲しかっただけなんよ。B学校が最後の希望やと思ってたのに。本当に私を助けてくれるのはどこなんかなあ。」と支援者に質問した。支援者は、A子をここまで追い詰める面接官に苛立ち、A子の前でB学校のことを非難した。するとA子は、「お父さんやお母さんも今回のこと話したら、めっちゃ怒ってた。B学校に行って直接話しに行くとか、よく分からんけどめっちゃ怒ってた。」と言い、支援者は、両親がB学校に対して怒っていることについて、A子はどう思っているのかを尋ねると、「そこまでしないでいいよって思う。自分以上に怒ってるお父さんやお母さんを見てたら、怒る気なくなった。」と、まるで他人事のように冷静に答えてくれた。

〈考察〉

受験日から2日が経過していることや、一度両親に話していて支援者に話すのが二度目だったこともあり、A子は自分の身に起こった出来事を、心の中で少

しずつ整理しようとし始めているように感じた。しかし、面接官の質問内容を一字一句違わずに覚えていることから、人間不信、学校不信になってしまうほど、心にダメージを受けてしまっただろうことが伺える。また、「私を本当に助けてくれるのはどこなんかなあ。」というA子の一言には、通常学級や特別支援学級、適応指導教室等、様々な場で、自分の居場所を求めているにも関わらず、どこにも上手く適応できずにいたA子が、どれだけB学校に期待していたのか、そして、それが期待外れだったのだと感じた時のA子の絶望の深さはどれほどのものだったのだろうか、と考えさせられるものがある。

また、支援者はA子の話にただ相槌を打ち、A子の気持ちを想像することしかできなかったのだが、それは、A子の精神状態を考えると、このような時に、どんな慰めをしてもA子の心には響かないのではないかという、支援者なりの考えがあったからであった。逆に、A子以上にA子の周りが、B学校の対応に関して怒りを露わにしているのを感じて、怒りの気持ちが和らいだというA子を見ると、A子の心に届いたのは慰めの言葉ではなかったのだという確信を持つことが出来た。これは、どんな慰めの言葉よりも、自分のことではないのに、A子を想って、A子以上に怒ってくれる人の存在にA子が気付き、その事実から、自分は大切にされているのだという、愛情を感じたからだと考ええる。

エピソード3：「どこまで頑張ればいいの」

＜背景＞

和歌山県立B特別支援学校の高等部に入学したA子は当初、入試の面接での出来事が忘れられず、学校だけでなく、自宅でも常に表情が暗く、沈んでいた。それでも、面接官を見返したいという想いと、学校は「将来就職するための通過点」と自分に言い聞かせることで、何とか心のバランスを保ち、週に1回は、将来のためと歯を食いしばり通学していた。それでも、もともと責任感が強いA子は、学校を休むと両親や担任の先生、クラスメイトに迷惑をかけてしまうという気持ちと、そういう気持ちを抱えながらも学校のことを考えるだけで強張ってしまう身体とのギャップに苦しんでいた。そのようなA子に対し、学校を休む自分を認めてあげようと支援者は提案し、学校を休むことは今のA子には必要な時間であり、決して悪いことではないとA子に伝えた。また、その認識をA子の両親とも共有することで、A子が学校を休む日に自分の身体を休ませることに集中できるよう支援した。その後のA子は、徐々に学校を休む自分のことを受け入れられるようになり、それと同時に登校できる回数も少しずつではあるが、増えていった。10月には、毎週2回ずつ登校できるようになるまで、A子の調子は回復していた。

＜エピソード＞

11月になり、A子と支援者の間で毎月立てている月目標の10月目標の振り返りをしていた際、「①物事を前向きに考える、は△かなあ。やっぱり、学校へ行くと悪い方に考えてしまうし。でも、今月は今までよりましやった気がする。②学校に行く日を週1回か2回頑張る、は○やな。全部2回行けたし、自分でもめっちゃ頑張ったと思う。」と、A子は10月の自分のことを評価した。支援者は、二人で月目標を立てるようになって以来、初めて自分のことを○と評価したA子に対し、目標を達成しようと一か月間よく頑張ったこと、自分のことを客観的に見ることができたことを高く評価し、A子に伝えた。その言葉に嬉しそうな顔をしたA子であったが、その後すぐに表情が暗くなり、俯いてしまった。急に表情が変わってしまったA子を見かね、支援者はA子に何があったのかを尋ねた。するとA子は、「学校の先生には、11月は週3回頑張ろうって言われた。全部2回ずつ行けたのに、全然褒めてくれなかった。私はこれでも精一杯頑張ってるのに。私はどこまで頑張ったらいいいんやろう。もう分からん。」と、今にも泣きだしそうな顔をしながら、話してくれた。支援者は、少し時間を置き、A子が落ち着いたことを見計らってから、①週3回頑張る、②もう少しこのままで頑張る、という2つの選択肢をA子に示した。すると、A子はすかさず②を選択し、このことをどのように先生に伝えるかについて、②(1)自分から先生に伝える、②(2)親にメールで先生に伝えてもらう、という選択肢を新たに示すと、A子は②(2)を選択した。このやり取りを終えてからのA子は落ち着いた様子で、その後の学習に取り組むことができた。

＜考察＞

A子が自分の状態に合わせて、達成できるような少し上の目標を設定し、それを振り返ることで自己理解を深め、自己肯定感を高めてほしいという支援者の思いから、A子が中学3年生の7月から、月目標を毎月決めるという活動を始めた。1年以上の歳月を掛けて、A子はようやく、支援者の助言を受けながらも、目標を達成できるだろう位置に定めたり、定めた目標を達成できるように行動したり、という習慣が定着してきたように感じる。このことは、10月の月目標で、初めて自分の定めた目標に○と自己評価したことからも明らかであろう。

しかし、その後のA子の発言からは、自分ではよく頑張ったと評価しても、その頑張りを学校の先生からは認められず、それ以上に、A子には休む暇なく次々に新たな課題を突きつけられているという状況が読み取れ、孤独に数々のプレッシャーに押し潰されそうになっている、学校でのA子の姿が推測される。

また、「どこまで頑張ったらいいいんやろう。」という言葉からは、自分のゴールはどこにあり、今の自分はどの段階にいて、あとどれだけ頑張らないといけないのかという、見通しが持てないことへの不安も大きい

かっただろう A 子の心情が伺える。だからこそ、目先のことではあるが、支援者がいくつかの選択肢を提案し、交渉していく過程で、A 子が自己選択・自己決定し、これからどうするかを共に考えるという、「提案・交渉型アプローチ」の中で、少し先の見通しを持つことが出来て、A 子の安心した表情に繋がったのではないだろうか考える。

5. 総合的考察

本研究では発達障害を伴い、学習に困難のある不登校の生徒を対象に、メンタルフレンドの立場から、知的機能の特性や T. M. Achenbach らの心理社会的な適応／不適応状態の評価を参考にし、不登校状態にある生徒の支援の過程を明らかにしてきた。以下に、不登校状態にある生徒の支援のあり方について 4 つの視点から考察を試みる。

(1) 不適応に関する ASEBA によるアセスメントの効用

T. M. Achenbach らの ASEBA による心理社会的な適応／不適応状態の評価システムを参考にすることで、以下の三点での効用について考察する。

一点目は、総括的な観点から A 子の不適応な状態である問題領域にアセスメントすることが出来たことである。A 子がどういった問題領域に「しんどさ」が現れるのかを知り、A 子への理解に繋がれたことである。例えば、A 子は「身体的訴え」が臨床域であるときは、両親や支援者が A 子のどんな些細な身体的訴えも見逃さぬよう心掛けていたことがあげられる。登校する直前に「頭が痛い」と訴えた A 子の発言を、普段であれば A 子の甘えなのではと疑い、無理やり学校へ行くよう説得していた両親が、その訴えを聞き入れ、A 子の体調を優先させるようになったというエピソードがあった。このように ASEBA による評価を参考にしていなければ、A 子の状態はさらに悪化させてしまっていたらと感じることが多くあった。ASEBA による評価は、まわりの支援者たちの視覚に訴えることができるため、A 子に関わっている人々への理解促進に役だったものと考えられる。

二点目は、教師・保護者・本人の三者の立場からアセスメントを行なうことで、A 子に対する三方向からの捉え方を互いが共有し、同じ捉え方をしているか、違った捉え方をしているか、またそれは何故なのかと検討することで、A 子の実態により迫ることが出来たことである。また、YSR により、A 子が自分の状態を自身でどのように捉えているのかを知ることで、自己理解に繋げるためのアプローチの方法を考え、実践に活かすことが出来た。

三点目は、アセスメントは、1 度ではなく、定期的にアセスメントを繰り返すことで、A 子の状態がどのように変化したのか、またそれはどうしてなのかを検討するとともに、A 子に対しての支援の方法が適切なのかどうか、再考するべきなのかを立ち止まって振り

返ることが出来たことである。これは、支援の質を高めるためには非常に有効であった。

以上の三点から、この評価システムを用いることで、教師・保護者・本人の評価から、A 子の実態をより明確にし、その結果を A 子に対する関わり方へ反映するとともに、より良い支援法を構築することに繋がられたという点で、効果的であった。

(2) メンタルフレンドだからできること

今回、筆者らはメンタルフレンドとして A 子に関わり、これまでの経過をまとめていく上で、一つの考えにたどり着いた。それは、A 子の教師や両親等、A 子の周囲の人たちが、各々の立場から A 子のためにと考えてアプローチしているつもりであっても、A 子本人の気持ちと多少なりとも乖離してしまっているのではないかと、また、その結果、A 子がしんどさを感じてしまっているのではないかとということである。教師という立場では、エピソード 2 における「高校生になったら単位制になるから今のままじゃ無理だよ」という校長の一言や、エピソード 3 における「学校の先生には、11月は週 3 回頑張ろうって言われた。全部 2 回ずつ行けたのに、全然褒めてくれなかった。」という A 子の一言からも考えられるように、どうしても学校のルールや価値観が優先され、教師は生徒を学校の枠に当てはめようとしてしまいがちである。それによって自分の学校の生徒である A 子を苦しめているとは知らずに、教師と A 子本人の気持ちに乖離が生じてしまうのだろうことは容易に推測できる。また、親の立場では、どれほど子どもに寄り添おう、子どものことを理解しようという姿勢であったとしても、子どもの将来を誰よりも強く想っている親であるからこそ、その気持ちが子どもにとっては重圧と化して、子どもに伝わっていたことが今回の事例研究を通して明らかになった。

A 子の両親は、我が子のことをもっと理解したいと願い、筆者が主催している相談会に参加したり、A 子が居場所だと感じられる場所が出来るように奔走したりしてくれる保護者である。また、A 子が自分の進路を自分で選択・決定できるようにと情報収集する教育に熱心な親である。

エピソード 1 にあったように、親は知らぬ間に子どもに対してプレッシャーをかけてしまっている。子どもはそのような親の些細な言動や素振りからでも、その中から自分への期待を敏感に感じ取り、その期待に答えようと過剰適応してしまい、しんどくなってしまうのだ。子どもにとって、親が絶対的存在であるからこそ、見放されまいと子どもはつい自分の気持ちを打ち消してまでも頑張りすぎてしまうのではないだろうか。これらのことから、親の気持ちも、子どもの気持ちとは少しばかり乖離してしまっているのではないかと考察するに至った。

以上のことから、教師や両親とは子どもの気持ちとの間にずれが生じてしまうからこそ、メンタルフレンドとして支援を行なうことには意義があるのだろうと

考える。メンタルフレンドには、教師対生徒、両親対子どもの間にあるような利害関係は一切ない。メンタルフレンドが何にも縛られず、自由な立場であるからこそ、A子の気持ちを素直に受け止め、気持ちに寄り添うことが出来たものと考ええる。メンタルフレンドは、子どもの気持ちにただ寄り添い、同じ目線で物事を感じ、考え、時には一緒にチャレンジしてくれる役割を持っているものと考ええる。

(3) 障害の特性に応じた支援

A子は現在、「不安障害」、「適応障害」、「軽度の知的障害」という三つの診断を受けている。筆者らはこれらの障害の特性に応じた支援として、以下のようなことを行なってきた。

まず一つ目に、A子がしんどさや身体症状を訴えたときに、言語化しやすい環境設定を行うことであった。いわゆる「しんどさ」を自分のことばで表現することが難しいため、様々な「表情カード」を選んでもらった。また、「しんどさ」を数値(0点から10点)で表現する方法を用い、そのときの気持ちについて選択肢を示しながら、コミュニケーションを図った。こうすることで、本人の想いを丁寧に聞き取り、お互いがしんどさや身体症状について理解できるようになった。

二つ目に、A子が年齢相応のことができなくても本人が困難であると思われることができたり、考えたりしたときには、すかさず大げさに思われるほどに褒めること、またそれを保護者と共有することであった。障害の特性上、褒められることが極端に少なく、むしろ叱られる経験を多く持っているため、褒められる経験を増やせられたらという想いで行なっていた。また、その際には何を褒めているのかを具体的に言葉にしたり、頭をなでる等の身体接触の機会を増やしたりすることで、本人の自信につなげ、次また頑張りたいという気持ちが持てるよう配慮した。

また、身体接触の機会を増やしたのは、障害の特性上、A子は実年齢の割には、考えが幼く、身体接触を望むことが多かったからである。さらに、頑張ったことに対して保護者と共有することで、褒められる機会を多くした。こうしていくことで、本人の次も挑戦してみようという自信に繋げるだけでなく、過去に叱られた傷も癒すことが出来たのではないだろうかと推測できる場面が多く見られた。不登校の生徒には、不登校状態にあることへのアプローチだけではなく、障害の特性に対してのアプローチも同様に必要である。

(4) 提案交渉を行う支援の有効性

提案・交渉型アプローチとは、子どもが「無理」「できない」「どうしていいかわからない」などと立ち往生したときに、子どもの気持ちにより添いながら、問題解決に向けたいくつかの方法を「提案」し、子どもと「交渉」する中で子どもが自主的・主体的に「選択」できるように指導・支援する方法である(武田, 2014)。提案・交渉している間は、主体は教師や保護者にある

が、自己選択・決定するのは子どもであり、その時主体は子どもにある。

不登校状態にある子どもたちは、何に対しても無気力になってしまっていることが多く、自分の人生における大きな決断も自分ではない誰かの判断に委ねている、と多くの人は捉えているだろう。しかし、その子どもに発達障害の特性が見られる場合には、自分では何とかしないといけないと困っている気持ちを抱えていたとしても、何をどうすれば良いのか分からず、周囲に伝えられずに途方に暮れていることが少なくない。その様子が周囲から見ると、無気力と捉えられてしまっているのではないかと考える。これらのことから子どもが自分の生き方について、自己選択・自己決定できるよう、周囲にいる支援者たちが提案・交渉型アプローチを重視して関わっていくことが大切であると考ええる。また、提案・交渉型アプローチをする上で、①子どもと支援者との関係性が築かれていること、②子どもの意思を丁寧に汲み取ること、③子どもにとって安心できるような逃げ道を用意しておくこと、の三点を大切にしてきた。こうすることで、子どもは安心できる環境の下で、落ち着いて自分と向き合うことが出来たものと考ええる。

次に、エピソード2では、自分のことを大切に想ってくれる存在に気付けたことが、A子がトラウマに対して一つの見切りをつけるきっかけとなっていたことが明らかになった。「周囲から自分は支えられているのだ」という実感を経験することが大切である。知覚されたソーシャルサポートは、ストレスを軽減し、不登校状態にある生徒にとっては非常に重要であると考えられる(武田, 2006)。

最後に、教師・保護者・本人がそれぞれにA子のことを想っているのに対して、気持ちには多少の乖離があることが明らかになった。だからこそ、支援を行っていく上では、三者同士がこの気持ちの乖離を認識した上で、それぞれの想いをすり合わせながら、これからの指導・支援の方向性を決定・共有し、三者の気持ちを一つにしていくことが必要であることを痛感した。

また、以上のような支援を子どもの心理的変容に沿って柔軟に行なっていくことが必要である。不登校の子どもの心理的変容は、第Ⅰ期：身体症状、第Ⅱ期：合理化、第Ⅲ期：不安・動揺、第Ⅳ期：絶望・閉じこもり、第Ⅴ期：あきらめ・自己探索、第Ⅵ期：回復、第Ⅶ期：学校復帰、第Ⅷ期：完全回復の8期に分けられるとしている(佐藤, 2005)。それぞれの心理的な段階によって、支援の方法に変化を付けていくことが大切だと、A子と関わっていく中で痛感した。同じアプローチ一つでも、その時の子どもの心理状態によっては、その受け入れられ方が大きく変わってくるのである。だからこそ、支援を行なう際には、子どもの心に寄り添い、理解した上で、アプローチをしていくことが大切なのであると考ええる。

〈文献〉

- 星野仁彦(1993) 学習障害と不登校(登校拒否). 教育と医学 44(8), 731-738, 慶應義塾大出版会
- 児童思春期精神保健研究会(2003) ASEBAに関して. <http://www.spectpub.com/CBCL/CBCLaboutASEBA.pdf>
- 清田晃生・齊藤万比古(2006) アスペルガー症候群(障害)と不登校、家庭内暴力. 現代のエスプリ(464), 159-167, 至文堂
- 鯨岡峻(2005) エピソード記述入門. 東京大学出版会.
- 鯨岡峻・鯨岡和子(2007) 保育のためのエピソード記述入門. ミネルヴァ書房.
- 文部科学省(2014) 「平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査(小中不登校)について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/fieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf
- 文部科学省(2003) 「今後の特別支援教育の在り方について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm
- 佐藤修策(2005) 不登校(登校拒否)の教育・心理的理解と支援 北大路書房.
- 齊藤万比古(2002) 医療におけるADHDと不登校の位置関係. 現代のエスプリ(414), 93-100, 至文堂
- 塩川宏郷(2007) 不登校と軽度発達障害ーアスペルガー障害を中心に. 現代のエスプリ(474), 205-211, 至文堂
- 武田鉄郎(2015) 叱らないが譲らない「提案・交渉型アプローチ」の効用. 実践障害児教育491号 10-13.
- 武田鉄郎(2006) 慢性疾患児の自己管理支援のための教育的対応に関する研究, 大月書店